

Zur Analyse pädagogischer Interaktion in reformierten Schuleingangsklassen anhand soziologischer Textinterpretation

Caesar, Beatrice; Roethe, Thomas

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Caesar, B., & Roethe, T. (1979). Zur Analyse pädagogischer Interaktion in reformierten Schuleingangsklassen anhand soziologischer Textinterpretation. In R. Mackensen, & F. Sagebiel (Hrsg.), *Soziologische Analysen: Referate aus den Veranstaltungen der Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der ad-hoc-Gruppen beim 19. Deutschen Soziologentag (Berlin, 17.-20. April 1979)* (S. 500-514). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-136892>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public. By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Zur Analyse pädagogischer Interaktion in reformierten Schuleingangsklassen anhand soziologischer Textinterpretation

Beatrice Caesar

Thomas Roethe

In der Folge der öffentlichen Diskussion um die "Bildungskatastrophe und die Ungleichheit der Bildungschancen" hat die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates 1970 mit dem "Strukturplan für das Deutsche Bildungswesen"¹⁾ ein umfassendes Reformprogramm für die schulische Ausbildung vorgelegt, das Anfang der siebziger Jahre auf Bundes- und Landesebene konkretisiert und in Form von Modellversuchen in die Praxis umgesetzt wurde. Eines der zentralen bildungspolitischen Ziele war die Vergrößerung von Chancengleichheit, d.h. die Verbesserung der schulischen Erfolgchancen für Kinder aus den sozio-ökonomischen Unterschichten, um damit ihre Zugangschancen zum Berufssystem zu bessern.

Daß diese Forderung zum allgemeinverbindlichen bildungspolitischen Ziel erhoben wurde, läßt sich einmal darauf zurückführen, daß die traditionellen sozialdemokratischen Vorstellungen von Arbeiterbildung, die bis dato hauptsächlich parteiintern in der Rekrutierung von Kadern wirksam gewesen waren, nach der Verabschiedung des Godesberger Programms zu zentralen reformorientierten Elementen der offiziellen Selbstdarstellung der SPD wurden, die mit der Partizipation dieser Partei an der politischen Herrschaft während und nach der großen Koalition gesamtgesellschaftlich durchsetzbar wurden. Mit der Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen wurde das Gleichheitsprinzip von der politischen und rechtlichen Ebene auf die kulturelle Ebene der Verteilung von Bildungsgütern verlagert. Sie ging einher mit dem Verzicht auf die Vorstellung, gesellschaftliche Ungleichheiten könnten primär auf dem Wege politökonomischer Systemveränderungen abgebaut werden. Fortan gewann die Auffassung, gesellschaftliche Ungleichheiten seien auf dem, bisher für einen Nebenschauplatz gehaltenen, Terrain der Bildungspolitik zu nivellieren, immer stärkeres politisches Gewicht. Dies wiederum beruhte auf der Erkenntnis, daß

das Niveau der schulischen Ausbildung des Kindes stark von dem sozioökonomischen Status seiner Herkunftsfamilie bestimmt wurde und daß andererseits die berufliche Position und damit der soziale Status des Individuums in historisch zunehmendem Maße von seinem formalen Ausbildungsniveau abhing.

Die Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen wurde indirekt auch durch bildungsökonomische Analysen gestützt, die auf den im internationalen Vergleich extrem niedrigen Bildungsstand der bundesdeutschen Bevölkerung hinwiesen und sich in der Diskussion um die "Deutsche Bildungskatastrophe" niederschlugen. Das durch die schulische Ausbildung vermittelte Qualifikationsniveau erwies sich als insgesamt zu niedrig, um den steigenden Anforderungen einer hochentwickelten Industriegesellschaft gerecht zu werden und den technischen, ökonomischen und sozialen Fortschritt zu sichern. Hieraus resultierte das bildungsökonomische Ziel der Verbesserung des Qualifikationsniveaus unter Ausschöpfung aller bis dato brachliegenden Begabungsreserven der Bevölkerung, die vor allem auch in den mit Bildungsgütern unterversorgten Unterschichten vermutet wurden.

Nachdem die bildungspolitischen Zielsetzungen festlagen, war die Fachwissenschaft aufgerufen, ihre Umsetzung in ein bildungspolitisches Reformprogramm vorzubereiten. Die einschlägigen Ergebnisse dieser Bemühungen sind in den Gutachten zu "Begabung und Lernen" der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates²⁾ niedergelegt, in denen der Begriff der "Begabung", d.h. sämtlicher für Schulerfolg relevanter Fähigkeiten, grundlegend revidiert wurde. Begabung wurde nicht mehr als eine genetisch vorfixierte, nur biologischen Reifungsprozessen unterliegende Anlage, sondern als ein plastisches durch Lern- und Sozialisationsprozesse modifizierbares Potential begriffen. Dabei wurde vor allem den frühkindlichen Lern- bzw. Sozialisationsprozessen ein entscheidender Einfluß auf die Prägung der Begabung zugeschrieben. Die schichtspezifische Verteilung der schulischen Erfolgchancen wurde folglich zumindest teilweise als Produkt eines "defizitären" familialen Sozialisationsprozesses betrachtet, der zu einer Unteraus-

stattung in den für schulischen Erfolg relevanten Fähigkeiten und Dispositionen führe.

Von soziologischer Seite wurde gleichzeitig betont, daß mit den Schichtunterschieden in den kognitiven, motivationalen und sprachlichen Orientierungen der Kinder unterschiedliche Subkulturen transportiert werden, die als Formen der Bewältigung der für das Herkunftsmilieu relevanten Lebensprobleme und zugleich als konstitutiv für die Ausbildung der sozialen Identität des Individuums zu betrachten seien. Hinsichtlich der Bewertung dieser subkulturell spezifischen Realitätsentwürfe erwies sich das Schulsystem als hochgradig selektiv, insofern es einseitig das Kultursystem der gesellschaftlich dominanten Schichten tradierte.

Aus diesen grundlagenwissenschaftlichen Analysen wurde gefolgert, die öffentliche Erziehung müsse vor allem im Vorschulalter intensiviert werden. Durch diese gezielte staatliche Einflußnahme, die alle Kinder gleichermaßen erfassen sollte, sollten die sozialisationsbedingten Defizite von Unterschichtkindern kompensatorisch ausgeglichen und zugleich eine bessere Ausschöpfung des kindlichen Begabungspotentials insgesamt gewährleistet werden. Ein "boom" von Vorschulprogrammen für öffentliche und private Träger vorschulischer Einrichtungen war die Folge. Auch für den Bereich der staatlichen Schule wurden entsprechende Reformmodelle entwickelt: Mit der regionalen Erprobung von "Schuleingangsstufen" wurde der Schuleintritt um ein Jahr auf das Alter von 5 Jahren vorverlegt. Bei verringerten Klassenfrequenzen und mit dem Einsatz spezialisierter Vorschulpädagogen sollte die pädagogische Reform der traditionellen Schulerziehung gewährleistet werden. Das hierfür entwickelte Konzept, das wir im folgenden als "progressive Pädagogik" bezeichnen wollen, läßt sich aus in den unterschiedlichen Entwürfen immer wiederkehrenden didaktischen Elementen herausdestillieren. Diese Elemente sind: Spiel als didaktisches Prinzip für die Förderung von Lernprozessen; Verzicht auf die autoritären Elemente der traditionellen Lehrerrolle; Verzicht auf bloß "akademische" Wissensvermittlung, stattdessen Akkumulation von Wissen als Ergebnis sozialer Lernprozesse. Mit der Rea-

lisierung der progressiv-pädagogischen Prinzipien sollten zugleich die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen von Kindern aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus stärker als bisher berücksichtigt und damit der kompensatorische Auftrag der schulischen Erziehung erfüllt werden.

Bisher liegen über die Erfahrungen mit diesen Modellversuchen nur die Ergebnisse von Evaluationen vor, die von einem salvatorischen Optimismus getragen werden. Grundlagenorientierte Untersuchungen liegen unseres Wissens nicht vor. Das Material, das wir hier ausschnittsweise vorstellen und analysieren wollen, stammt aus einer solchen Untersuchung, die 1974 vom Berliner Senator für Schulwesen in Auftrag gegeben und am Pädagogischen Zentrum Berlin durchgeführt wurde ³⁾. Wir haben 50 Kinder aus verschiedenen Berliner Eingangsstufen in nach sozio-ökonomischen Indikatoren kontrastierenden Einzugsgebieten untersucht. Die Kinder wurden jeweils über den Unterrichtsvormittag hinweg beobachtet. Ihre sprachlichen Äußerungen wurden auf Tonband aufgenommen, ebenso die Kommentare eines die Kinder begleitenden Beobachters, die sich auf den Handlungskontext und die nichtsprachlichen Gesten der Kinder bezogen. Die Tonbandaufnahmen wurden dann transkribiert.

Auf der Basis dieser Protokolle wurden Fallstudien einzelner Kinder durchgeführt. Wir folgten dabei dem von Oevermann entwickelten methodischen Ansatz der objektiven Hermeneutik, den wir hier nicht weiter darzulegen brauchen, weil er bereits auf dem Soziologentag in Kassel sowie in dieser Sektion mehrfach vorgestellt worden ist ⁴⁾. Nur soviel sei dem Verständnis unserer folgenden Ausführungen angemerkt: Beginnend mit dem ersten Satz werden sämtliche protokollierten Interakte in der Reihenfolge ihres Auftretens kumulativ interpretiert. Die Interpretationen folgen dem Prinzip der extensiven Sinnauslegung, d.h. für jeden Interakt werden sämtliche möglichen Bedeutungsgehalte expliziert. Dabei kommt es nicht nur darauf an, den subjektiv gemeinten Sinn des Handelnden zu erschließen, sondern es geht vor allem darum, die "objektiven", wenngleich in der Regel latent bleibenden, Sinn-

strukturen zu rekonstruieren. Die Explikation der latenten Sinnstrukturen ermöglicht uns die Rekonstruktion von objektiven Beziehungsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern sowie der Schüler untereinander. Im Unterschied zu anderen methodischen Ansätzen erlaubt dieser Ansatz der objektiven Hermeneutik eine genuin soziologische Betrachtung von Mikroprozessen. Zum einen erlaubt die Analyse eine systematische Deskription des Gegenstandsbereiches in seiner jeweiligen Besonderheit. Zum anderen lassen sich mit ihr allgemeine Thesen über konstitutive Strukturen gewinnen.

Um dem "Workshop"-Charakter dieser Sektionsveranstaltung Rechnung zu tragen, wollen wir Ihnen hier die Ergebnisse nicht systematisch vortragen. Wir wollen uns hier darauf beschränken, Ihnen die Entwicklung von Thesen anhand der Interpretation einer kurzen Szene in kondensierter Form vorzuführen.

Die Textinterpretation ist auf die Frage zugeschnitten, inwiefern die progressive pädagogische Interaktion dem Ziel der kompensatorischen Erziehung gerecht wird. Wir legen dazu die erste im Beobachtungsprotokoll eines Unterschichtkindes auftretende Szene einer Lehrer-Kind Interaktion vor. Da wir hier nicht die ganze Fallstudie vorstellen können, läßt sich bei der Darstellung einerseits der Eindruck nicht vermeiden, wir hielten die von uns vorgenommene Interpretation von vornherein für die einzig mögliche, während selbstverständlich zu Anfang alternative Interpretationsmöglichkeiten existiert haben, die erst im Verlauf der weiteren Interaktionsszenen endgültig ausgeschlossen werden konnten. Indem wir hier die Interpretation vorstellen, die erst durch die weiteren Interaktionsszenen zwischen Lehrer und Kind, die demselben Muster folgten, validiert wurden, könnte andererseits der ebenfalls irri-ge Eindruck erweckt werden, der Text diene nur als Projektionswand für unsere theoretischen Vorurteile.

Zunächst zur Darstellung der Szene selbst: Die Szene ist eingebettet in den Unterrichtsabschnitt "Freispiel", der im Unterschied zu mehr schulisch ausgerichteten Teilen des Unterrichts die freie Beschäftigung der Kinder vorsieht. Unser Beobachtungskind Wolfgang

nutzt diese Gelegenheit zu einer Rangelei mit seinem Klassenkameraden Karsten, wobei sich beide laut Beobachterkommentar spielerisch gegenseitig schubsen. Die Szene selbst ist folgendermaßen protokolliert: Beobachterkommentar (BK): Die Lehrerin (L) geht auf Wolfgang zu.

L: "Wolfgang, willst Du Dir bitte etwas zum Spielen holen?"

Wolfgang: "Ich kann nicht."

BK: Wolfgang fährt mit seinem Wegschubsspiel mit Karsten fort.

L : "Wolfgang, holst Du Dir bitte auch was zum Spielen?"

BK: Wolfgang läßt ab von Karsten, geht zum Regal und sucht darin herum. Nach einem kurzen Blick auf die L., die inzwischen mit einem anderen Kind beschäftigt ist, spielt er weiter "Wegschubsen" mit Karsten.

Der erste Schritt der extensiven Sinnauslegung ist die Explikation des Handlungskontextes, der vor dem ersten Interakt liegt. Die Interpretation erfolgt aus der Perspektive des nächsten Handelnden, in diesem Falle also der Lehrerin. Der Beobachter hatte die Schubserie als "Spiel" bezeichnet. Nach landläufiger Auffassung ist Spiel eine Beschäftigung, die Spaß macht und freiwillig übernommen oder sozial ausgehandelten Handlungsregeln folgt. Die spielerische Beschäftigung ist Selbstzweck und verliert ihren Spielcharakter, wenn sie für andere Zwecke instrumentalisiert wird. Wolfgang's Beschäftigung ist im Sinne dieser Auffassung als Spiel zu betrachten. Aus Elementen der situativen Gegebenheit entwickelt er mit Karsten ein Spiel, das beiden Spaß zu machen scheint; dabei werden die Auseinandersetzung mit natürlichen und materiellen Bedingungen (Raum, Körperkraft, Geschicklichkeit, Mechanik), die Entwicklung von Spielregeln und der Aufbau einer sozialen Beziehung zur Synthese gebracht. Wolfgang vollbringt damit eine soziale Leistung, die Spiel überhaupt erst zu Spiel in seinem ursprünglichen Sinne macht. Wie aus der entwicklungspsychologischen Forschung, insbesondere in der Tradition Piagets bekannt ist, werden mit diesen, unter Kindern wenig auffälligen Formen der eigenmotivierten Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt die Bedingungen für eine Akkumulation von objektbezogenen und sozialen Erfahrungen gesetzt, die konstitutiv für die motorische, kognitive

und soziale Entwicklung sind. Zugleich - und das ist für unsere Fragestellung zentral - haben unsere Beobachtungen gezeigt, daß diese Formen der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt nicht nur für dieses Kind, sondern für Kinder aus der sozialen Unterschicht typisch sind.

Selbstverständlich ist die Anerkennung einer Beschäftigung als Spiel immer von dem sozialen Kontext, in dem sie stattfindet, abhängig und damit prekär. Die Standards, nach denen Spiel definiert wird, haben keine universelle Gültigkeit, wobei man beobachten kann, daß der "Common Sense" immer danach trachtet, den Kontrast zwischen Spiel und Arbeit aufrechtzuerhalten und die meisten Schwierigkeiten sich ergeben, wenn eine Entmischung dieser beiden Bezugspunkte nicht umstandslos gelingt.

Auf den von ihr beobachtbaren Kontext reagiert die Lehrerin mit der Bemerkung: "Wolfgang, willst Du Dir bitte etwas zum Spielen holen?" Sie erweist sich damit als eine Repräsentantin der progressiven Pädagogik, für die das Spiel ein zentrales didaktisches Prinzip bildet.

In der Anregung der Lehrerin steckt eine implizite Typisierung, die u.E. von der herkömmlichen Auffassung von Spiel abweicht. Als Spiel scheint sie nur solche Beschäftigungen zu betrachten, die pädagogisch sinnvoll sind, d.h. im Rahmen einer pädagogischen Intention zweckgerichtet einsetzbar sind. Nach diesem Kriterium sind Spiele Beschäftigungen mit jeweils vorgegebenen didaktischen Materialien, die zur Benutzung für das Freispiel ausliegen, und die einen von der pädagogischen Theorie her gut begründbaren Nutzeffekt für das Training schulischer Fähigkeiten haben. Nach unseren Beobachtungen handelt es sich in der Regel um vorgefertigte didaktische Spiele wie: "Heinevetters Mengentrainer" und "Schüttler-Janikullas Bilderbögen", die nach vorgegebenen Regeln zumeist in Einzelbeschäftigung zu benutzen sind. Die Beschäftigung mit diesen Materialien scheint mithin das implizite Curriculum für die Situation Freispiel zu sein. Die Äußerung der Lehrerin enthält somit eine implizite Ausschlußregel von Spiel und

Nichtspiel, derzufolge Wolfgang's Balgerei in keinem Fall als Spiel zu akzeptieren ist.

Wenn also die zweckgerichtete Beschäftigung mit ausdrücklich dafür bereitgestellten Lehrmitteln als Spiel bezeichnet wird, verschwindet nicht nur zwangsläufig die Möglichkeit, eine solche zweckgerichtete Beschäftigung als Arbeit zu bezeichnen, sondern auch die Möglichkeit, Tätigkeiten, die dazu in Differenz eindeutigen Selbstzweckcharakter haben, als Spiel zu beschreiben. Selbst der neutrale und aussagearme Terminus "Beschäftigung", den wir hier für Wolfgang's Rangelei verwendet haben, um nichts zu präjudizieren, nimmt sich angesichts der mit dieser Typisierung entstandenen semantischen Lücke geradezu emphatisch aus.

Um sich klarzumachen, welche entscheidende pädagogische Neuerung sich hinter dieser Handlung verbirgt, muß man sich vor Augen führen, daß im traditionellen schulischen Kontext die Balgerei der Jungens eher als eine Störung verstanden worden wäre, die ein Lehrer in Ausübung seiner Autorität einfach unterbunden hätte. Für diesen Lehrer hätte sich also die Frage nach der Art der Beschäftigung der beiden Kinder gar nicht gestellt. Für die Kinder wäre nach der autoritären Beendigung der Rangelei die Situation klar gewesen.

Mit ihrer Realitätsumdeutung, derzufolge das, was man herkömmlicherweise als Arbeit bezeichnen würde, zum Spiel wird, entzieht sich die Lehrerin selbst die Möglichkeit, überhaupt offen disziplinierend einzugreifen. Denn prinzipiell lassen sich Spiele nicht extern regulieren, sondern folgen einem ihnen inhärenten Regelkanon. Die damit entfallende Möglichkeit der Disziplinierung muß substituiert werden durch die Plazierung von Motivierungen im Bewußtsein der Kinder, wo sie als eigene repräsentiert und gehandelt werden. Diese Interpretation wird gestützt durch die sprachliche Formulierung, in der die Lehrerin ihr Ansinnen an Wolfgang heranträgt. Ganz im Sinne der progressiven Prinzipien nicht-autoritärer Erziehung verzichtet sie auf einen offen kontrollierenden Eingriff; sie kleidet ihren Wunsch in die Form einer als Anregung zu

verstehenden, Alternativen eröffnenden Frage, die an die eigenmotivizierte Übernahme der vorgelegten Stimuli appelliert und dabei die Möglichkeit einer diskursiven Auseinandersetzung bietet.

Wenn man diese spezifische Handlung der Lehrerin als Ausdruck eines allgemeinen Strukturmerkmals der progressiven pädagogischen Interaktion begreift, so läßt sich folgende These formulieren: Die pädagogische Aktion gewinnt den Charakter einer Institution zur Durchsetzung von sprachlichen Regeln der Selektion und Eliminierung von Realität konstituierenden Bedeutungen im Prozeß der sprachlichen Kommunikation. Sie entspricht damit der Definition von symbolischer Gewalt, wie wir sie bei Bourdieu finden.⁵⁾ Im Unterschied zu Bourdieu meinen wir allerdings, daß erst die progressive Pädagogik die Grundlagen dafür geschaffen hat, daß die für die pädagogische Aktion konstitutive Gewaltausübung eine rein symbolische Form annimmt. Gleichzeitig meinen wir, daß symbolische Gewalt nicht als universelles Strukturmerkmal pädagogischer Aktion zu begreifen ist, worauf wir weiter unten kurz zurückkommen werden.

Für Wolfgang als Repräsentant von Unterschichtkindern ergibt sich aus dieser Struktur der pädagogischen Aktion auf lange Sicht die einschneidende Konsequenz, daß eine nach den Regeln seines unmittelbaren Lebenszusammenhangs gestaltete Auseinandersetzung mit seiner schulischen Umwelt von den institutionellen pädagogischen Regeln, die hier auf sprachlicher Ebene durchgesetzt werden, als sozial inadäquat ausgelöscht wird.

Der Lehrerin wird diese objektive Bedeutung und Konsequenz ihres Handelns kaum bewußt sein. Diese Bedeutung konstituiert sich auf der Ebene von latenten Sinnstrukturen, deren subjektive Realisierung aufgrund einer gewissermaßen professionellen Verdrängung verhindert werden dürfte, da sie mit dem Selbstverständnis eines progressiven Lehrers unvereinbar ist. Im Rahmen dieses Selbstverständnisses war es sicherlich die subjektive Intention der Lehrerin, die Bedürfnisse und Wünsche des Kindes aufzunehmen und auf die richtige Spur zu lenken. Faktisch werden jedoch bereits vorliegende Erfahrungsbestände, wie sie hier in Wolfgangs Handeln

aktualisiert werden, auf der Ebene der latenten Sinnstrukturen der Gefahr der Destruktion ausgesetzt.

Wir kommen jetzt zum zweiten Interakt in dieser Sequenz, nämlich der Reaktion von Wolfgang. Für ihn ergeben sich mehrere Möglichkeiten, auf die Frage der Lehrerin zu reagieren. Er kann ihren Vorschlag ignorieren, ihn akzeptieren oder auch ablehnen. Schließlich kann er sich mit ihm argumentativ auseinandersetzen. Mit seiner Antwort: "Ich kann nicht" wählt er letztere Möglichkeit. Der argumentative Gehalt seiner Äußerung liegt zunächst in dem Hinweis darauf, daß er zur Ausführung der von der Lehrerin vorgeschlagenen Beschäftigung nicht in der Lage ist. Da offensichtlich ist, daß Wolfgang weder körperlich noch geistig behindert ist, kann sich dieses "nicht Können" nur darauf beziehen, daß er gerade mit seinem Spiel derart intensiv beschäftigt ist, daß er es nicht zugunsten eines anderen abbrechen kann. Damit verweist er implizit auch auf die Regelmäßigkeit der spielerischen Auseinandersetzung mit Karsten und ihre Legitimität im Rahmen der Freispielphase. Indem er zugleich seine Balgerei fortsetzt, dokumentiert er, daß er die von der Lehrerin implizit kommunizierte Ausschlussregel von Spiel vs. Nichtspiel und die darin enthaltene Tabuierung seines Spiels als Nichtspiel für sich nicht akzeptiert. Er nimmt die ihm formal eröffnete Möglichkeit wahr, das Ansinnen der Lehrerin abzulehnen und komplettiert damit den subjektiv-intentionalen Gehalt ihrer Äußerung. "Ich kann nicht" heißt aber auch, daß er die von der Lehrerin vorgeschlagene Beschäftigung als eine im Freispiel durchaus mögliche akzeptiert. Dies läßt darauf schließen, daß er sich auch über die soziale Besonderheit seines Spiels im klaren ist. Wir folgern hieraus, daß Wolfgang damit über die intuitive Kapazität verfügt, soziale Deutungsmuster als subkulturelle Realitätskonstruktionen zu dechiffrieren und zugleich seine subkulturellen Deutungen mit den dominanten in Konkurrenz zu belassen ⁶⁾,

Um nun zum dritten Interakt zu kommen: Es ergeben sich an diesem Punkt für die Lehrerin wiederum mehrere Optionen, auf Wolfgang zu reagieren, von denen in diesem Zusammenhang vor allem zwei von theoretischem Interesse sind:

Erstens liegt es nun nahe, aus der Weigerung Wolfgangs ein offenes Disziplinproblem zu machen, da er nicht nur von dem Spielcurriculum abgewichen ist, sondern darüber hinaus nunmehr auch ihre indirekte Aufforderung nicht befolgt hat. In diesem Falle hätte die Lehrerin darauf hinweisen müssen, daß an ihrer Anweisungsbefugnis nicht zu zweifeln ist, beispielsweise durch die Antwort: "Wenn ich Dir sage, Du sollst Dir etwas zum Spielen holen, dann tu das auch bitte."

Die zweite Reaktionsmöglichkeit wäre, die Antwort des Kindes aufzunehmen, ihre manifeste Bedeutung zu überprüfen und den latenten Bedeutungsgehalt zu rekonstruieren. Wolfgangs Antwort: "Ich kann nicht" wirft ja sofort ein Interpretationsproblem auf. Auf der manifesten Ebene wäre diese Aussage nur sinnvoll, wenn Wolfgang nicht über den freien Willen verfügte, seine Rauferei zu beenden, also geistesgestört oder so schwer körperbehindert wäre, daß er nicht zum Regal gehen könnte. Alle diese Möglichkeiten können aber von der Lehrerin ausgeschlossen werden. Sie müßte sich dann allerdings die Frage vorlegen, was diese Äußerung sonst noch bedeuten könnte. Sie müßte damit eine Rekonstruktionsleistung vollbringen, ähnlich der, die wir eben für diese Äußerung vorgelegt haben. In diesem Falle würde sie den latenten Sinn von Wolfgangs Äußerung verstehen, der darauf verweist, daß seine Rangelei mit Karsten nach den Erfahrungen konstituierenden Regeln seiner Subkultur Spiel ist. Sie würde damit auch erkennen, daß Wolfgang intuitiv über das Wissen verfügt, daß in unterschiedlichen sozialen Handlungskontexten unterschiedliche Gültigkeitskriterien für Spiel existieren. Mit der Entschlüsselung des latenten Bedeutungsgehaltes von Wolfgangs Äußerung würde sie einem mæutischen Modell pädagogischen Handelns folgen, das in Analogie zur therapeutischen Dyade der psychoanalytischen Situation eine unverzerrte Kommunikation in dem Sinne ermöglichen würde, daß manifeste und latente Bedeutungsgehalt zunehmend zur Deckung gebracht werden würden. Nach diesem Modell besteht die Rolle des Lehrers darin, den latenten Bedeutungsgehalt der kindlichen Handlungen zu entschlüsseln und diesen den Kindern per Explikation gewissermaßen vorzuführen, um so die in ihrem Handeln intuitiv realisierten Operationen und Prin-

zipien zu bewahren und zugleich auf eine höhere Stufe der Symbolorganisation zu bringen.

Die Realisierung dieses Modells pädagogischen Handelns würden die entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch fundierte Voraussetzung dafür schaffen, daß die Schule genuin kompensatorisch wirksam und damit ihrem Auftrag der Realisierung von Chancengleichheit gerecht werden könnte. In dieser Form wäre u.E. die pädagogische Aktion nicht als Anwendung symbolischer Gewalt zu betrachten. Im Unterschied zu Bourdieu gehen wir davon aus, daß sich dieses Modell im Prinzip realisieren ließe. Eine der Voraussetzungen wäre allerdings die Professionalisierung der Lehrer im genuin soziologischen Sinne ⁷⁾..

Indem sie ihre indirekte Aufforderung einfach wiederholt, wählt die Lehrerin an dieser Stelle eine dritte, sprachpragmatisch unwahrscheinliche Reaktion: Sie nimmt die Antwort des Kindes nicht zur Kenntnis, obwohl sie eine solche Antwort mit ihrer ersten Frage ja gerade provoziert hatte. Dies stellt einen umfassenden negatorischen Akt dar. Denn die Antwort des Kindes wird damit als irrelevant disqualifiziert. In diesem schlichten Übergehen von Wolfgangs Antwort offenbart sich u.E. der wahre Charakter der progressiven pädagogischen Aktion als "symbolische Gewalt" in verstärktem Maße: Dem Kind wird von einem Sprecher, der nicht nur qua Erwachsener mit dem Anspruch auf Vernünftigkeit auftritt, sondern als Lehrer überdies eine ausdrücklich Rationalität vermittelnde Institution repräsentiert, die Lizenz entzogen, seine eigene Handlung als sinnvoll, vernünftig und wahrhaftig zu begreifen und darzustellen. Zugleich werden die darin zum Ausdruck gebrachten subkulturellen Handlungsregeln für ungültig erklärt.

Die Lehrerin zeigt sich hier also unfähig, die Übersetzungsleistung zu vollbringen, die Wolfgang in seinem vorangehenden Interakt intuitiv vollzogen hat. Sie erweist sich als Gefangene des progressiv-pädagogischen Curriculums, und der darin enthaltenen latenten Kriterien für Sinnhaftigkeit, die als Deutungs-

muster von Realität wirksam werden.⁸⁾

Das Kind wird damit in ein Dilemma manövriert, das sich, wie bereits angedeutet u.E. für Unterschichtkinder generell aus der Struktur der progressiv pädagogischen Interaktion ergibt: Es steht vor der Alternative, entweder im schulischen Kontext ernst genommen werden zu wollen, was ihm allerdings auf lange Sicht nur auf Kosten seiner Identität gelingen würde; oder aber an seinem Individuierungskonzept festzuhalten, wobei er Gefahr laufen würde, im schulischen Sinne zur "Unperson" zu werden.

Die Äußerung der L : "Wolfgang, holst Du Dir bitte auch was zum Spielen?" verschärft nur den Aufforderungscharakter und bekräftigt die restriktive Typisierung von Spiel. Statt, konsistent mit ihrem diskursiven Anspruch, eine Begründung für ihr Ansinnen zu liefern, erschöpft sich eine diskursive Argumentation in dem Wort "auch", d.h. in dem Hinweis darauf, daß die anderen Kinder bereits in ihrem Sinne spielten. Dies ist eine Scheinbegründung, die überdies ein implizites Individuierungsverbot enthält, indem sie einen formal-demokratischen Gleichheitsgrundsatz verbindlich zu machen sucht. In Verlängerung des eben vorgestellten Arguments des impliziten Entzugs des Anspruchs, als eine vernünftige Person gelten zu können, läßt sich dies "auch" als Auslobung verstehen, wieder als vernünftiges Individuum gelten zu können, sobald es in den Kreis der übrigen Vernünftigen eintritt.

Auch hier zeigt sich wieder, daß die Handlung der Lehrerin, obwohl sie in Wolfgangs Verhalten zu keiner Zeit explizit zum Gegenstand von Disziplinierung macht, gleichwohl einen umfassenden regulierenden Eingriff darstellt. Der Lehrerin ist lediglich die Möglichkeit der bewußten Verfügung über disziplinierende Maßnahmen abhanden gekommen. Soweit das Herstellen von Ordnungsstrukturen zugleich auch soziale Lernprozesse der Kinder in Gang setzt, kommt ein solcher hier, wenn er überhaupt vollzogen werden sollte, nur sehr umständlich zustande. Für die Förderung von sozialen Lernprozessen wäre es u.E. günstiger gewesen, wenn die Lehrerin ihren impliziten Ordnungsanspruch in sprachlich un-

verstellter Form zum Ausdruck gebracht hätte.

Allen möglichen Optionen, die nunmehr für Wolfgang an dieser Schaltstelle zum vierten Interakt offenstehen, muß, schwach formuliert, die Einsicht unterliegen, daß er nicht verstanden worden ist. Er könnte sich in dieser Situation nur adäquat verhalten, wenn er wie ein Erwachsener über eine vollständig ausgebildete Interpretationskapazität verfügte, um auf diesem Wege rekonstruieren zu können, aus welchen Gründen es der Lehrerin unmöglich ist, ihn zu verstehen. Da man dies nicht unterstellen kann, ergibt sich folgendes Paradox: Da er die Lehrerin nicht für unvernünftig halten kann, muß er sie ernst nehmen; und gerade, wenn er sie ernst nimmt, muß er sie oder die Schule insgesamt für verrückt halten.

Angesichts dieser Konstellation läge es nahe, wenn er jetzt resignierte und ihrer Aufforderung Folge leistete. Unwahrscheinlicher wäre, daß er seinen Standpunkt noch einmal verdeutlichte und eine nächste Gesprächsrunde abwartete. Schließlich könnte Wolfgang offenen Widerstand leisten und sich verweigern.

Seine tatsächliche Reaktion besteht darin, daß er sich zum Spielregal begibt, darin herumsucht, und sich nach dem Abwenden der Lehrerin wiederum Karsten zuwendet und eine weitere Rangelei beginnt. Mit dieser Strategie gibt er zu erkennen, daß er das Ansinnen der Lehrerin letztlich als einen disziplinierenden Akt versteht, aber zugleich den impliziten Anspruch auf eigenmotivierte Übernahme des Freispielcurriculums nicht erfüllt. Damit findet er eine für sich erträgliche Balance zwischen den Sanktionen, die zu erwarten sind, wenn er Aufforderungen der Lehrerin nicht befolgt und dem notwendigen Interesse an der Erhaltung seiner Identität.

Wenn man wiederum den Sprung vom Besonderen zum Allgemeinen unternimmt, so läßt sich die These aufstellen, daß sich für Kinder, die in dieser Form reagieren, langfristig die Konsequenz ergibt, daß sie von den Lehrern als lernunfähig oder verhaltensauffällig

typisiert werden, da sie die Bedingung eigenmotivierter Befolgung des impliziten Curriculums nicht erfüllen und andererseits von den Lehrern als Gefangene dieses Curriculums nicht verstanden werden können. Für diese Kinder ist die Überantwortung an sonderpädagogische Einrichtungen wahrscheinlich, womit der kompensatorische Auftrag in sein Gegenteil verkehrt wird. Für unser Beobachtungskind Wolfgang hat sich diese Erwartung mittlerweile bewahrheitet. Er ist einer der Fälle, die in der Statistik der ansteigenden Sonderschulüberweisungen von Unterschichtkindern auftauchen.

Anmerkungen

- 1) Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: "Strukturplan für das Bildungswesen". Stuttgart: Klett 1970
- 2) Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4: "Begabung und Lernen". Stuttgart: Klett, 1969
- 3) Zur genaueren Darstellung des Untersuchungsansatzes siehe Caesar, B., Dübbers, B. und Kowal, S.: "Sozialisationsbedingungen in Vorklassen und Eingangsstufen". Berlin: Pädagogisches Zentrum, 1977
- 4) Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. und Krambeck, L.: "Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften". Unveröffentlichtes Manuskript. Essen, 1977
- 5) Bourdieu, P. und Passeron, J.-C.: "Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt". Frankfurt: Suhrkamp, 1973
- 6) Um Mißverständnisse zu vermeiden, sei hier vermerkt, daß wir Kindern dieses Alters natürlich nicht eine Interpretationskapazität unterstellen, die es ihnen ermöglichen würde, den soeben erschlossenen Sinn ihrer Handlungen explizit zu deuten und zu kommunizieren. Es handelt sich vielmehr um eine im objektiven Sinn ihrer sprachlichen Äußerung enthaltene Dekodierung, die subjektiv allenfalls intuitiv realisiert wird.
- 7) vgl. dazu Schröder, A.: "Thesen zur Professionalisierung von Lehrern". Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin, 1976
- 8) Wir verwenden hier den Begriff Deutungsmuster im Sinne von: Oevermann, U.: "Zur Analyse der Struktur sozialer Deutungsmuster". Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin, 1976